



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2019-2020

ASPECTOS RELEVANTES PARA UN BUEN DESARROLLO
DE LA HABILIDAD DE *LISTENING* DURANTE EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

OUTSTANDING ASPECTS FOR AN APPROPRIATE DEVELOPMENT
OF LISTENING ABILITIES WHILST LEARNING ENGLISH AS A
SECOND LANGUAGE IN PRIMARY EDUCATION

Autora: Jana Lavín Pérez

Directora: Marta Gómez Martínez

Fecha: Julio 2020

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Precisiones en torno al uso del lenguaje de este TFG:

Con el fin de facilitar la lectura del texto, a lo largo de este trabajo se hará uso del masculino genérico para aludir a las personas de ambos sexos. Esta adopción no significa la utilización sexista del lenguaje ni de las connotaciones que esto conlleva.

ÍNDICE

1. Resumen	1
2. Introducción.....	2
2.1. Justificación	2
2.2. Objetivos.....	3
3. Estado de la cuestión y relevancia del tema	4
3.1. Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua (ESL).....	4
3.1.1. Comprensión auditiva	5
3.1.2. Legislación en Cantabria	10
3.1.3. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).....	15
3.2. Metodologías que favorecen la actividad de <i>listening</i>.....	20
4. Propuesta de actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva:	
<i>listening</i>.....	25
4.1. Interacción entre personas	28
4.2. Conferencia	32
4.3. Anuncios e Instrucciones	36
4.4. Grabaciones	38
5. Conclusiones.....	39
6. Bibliografía.....	42
ANEXOS	45
Anexo I.....	45
Anexo II.....	46
Anexo III.....	48
Anexo IV.....	50
Anexo V.....	52
Anexo VI.....	53
Anexo VII.....	55

1. Resumen

Con la presentación de este trabajo de fin de grado quiero dar a conocer los aspectos más relevantes que debemos tener en cuenta para que un educando de Educación Primaria desarrolle la habilidad de *listening* (comprensión auditiva) correctamente durante el aprendizaje de inglés como segunda lengua.

Para la elaboración de este trabajo he tenido en cuenta la legislación vigente en Cantabria, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y el *Companion Volume* (2018). Además, he realizado una Propuesta Didáctica de cuatro ejercicios diferentes que tienen como objetivo desarrollar una mejor comprensión auditiva para alumnos que estén cursando tercero de Educación Primaria.

Palabras clave: Comprensión auditiva, Educación Primaria, Inglés como Segunda Lengua, Actividades de *listening*.

Abstract

I would like to present the following as my end of degree assignment showing the most relevant aspects, which should be taken into account, for a student of Primary Education to develop an ability for listenings (listening comprehension) correctly whilst learning the English language as a second language.

Whilst elaborating this piece of work, I have kept in mind the legislation in force in Cantabria, the “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas” (2002) and the Companion Volume (2018). I have also carried out a “Teaching Proposal” made up of four different exercises with the aim of developing a better aural comprehension for pupils who are studying third year Primary Education.

Key words: *Listening comprehension, Primary Education, English as a Second Language, Listening activities.*

2. Introducción

La enseñanza de la comprensión auditiva durante el aprendizaje de una segunda lengua es una de las preocupaciones que tienen los maestros y los alumnos hoy en día. El objetivo de un docente debe ser que sus educandos desarrollen la habilidad de *listening* para que estos tengan el poder de comunicarse y de comprender mensajes orales producidos en una segunda lengua. La audición es uno de los medios más importantes a la hora de captar información e ideas y por ello esto debe ser puesto en práctica. La batería de actividades que he propuesto al final de este trabajo está pensada para una clase en un centro escolar y sobre todo para que los alumnos interactúen entre ellos y lleven a cabo un Aprendizaje Cooperativo a la vez que desarrollan la habilidad de *listening*. Sin embargo, hay muchas otras maneras de hacer que los educandos practiquen y mejoren su comprensión auditiva. La situación provocada por la COVID-19 dentro de las aulas de Educación Primaria nos ha hecho ver que realmente no estábamos preparados para continuar las clases a distancia y esto nos ha hecho darnos cuenta de la gran importancia que tiene hoy en día el aprendizaje *online* en la educación.

Por otro lado, a pesar de que las actividades que he propuesto están dirigidas a un grupo de alumnos, la mayoría son juegos que los educandos pueden hacer en sus casas con sus familias o con amigos, eso sí, siempre hablando en la segunda lengua para que la comprensión auditiva se pueda llevar a cabo. En su día a día también pueden poner en práctica esta habilidad de otras formas muy sencillas, por ejemplo viendo series y películas o escuchando canciones en ese idioma.

2.1. Justificación

Desde el primer momento en el que comencé mi formación como futura docente he tenido claro que lo que más me gustaría enseñar a mis alumnos es la asignatura de inglés, esa fue la razón por la que en mi tercer año de carrera decidí especializarme y realizar esta mención. Además, durante el último año de carrera, en la asignatura "*Methodology and Resources for Teaching English*", aprendí mucho acerca de la

destreza de *listening* y la estructura correcta que debe tener un ejercicio de este tipo para que sea completo y esto me hizo querer indagar más sobre el tema.

Asimismo, al haber estado presente en varias aulas en las que se enseñaba la asignatura de inglés como segunda lengua, posteriormente he podido alcanzar una serie de conclusiones. Una de las razones por las que he decidido trabajar este tema para mi Trabajo de Fin de Grado es el hecho de haber percibido que no todas las destrezas fundamentales para lograr una comunicación exitosa en inglés, tanto escrito como oralmente, son trabajadas por igual dentro de las aulas de Educación Primaria. En mis diversas experiencias como docente de prácticas he podido ver como los docentes de esta asignatura, desde mi punto de vista, no prestaban la atención suficiente a la habilidad de *listening*. Sin embargo, se trata de una destreza que debe ser trabajada y que tiene la misma importancia que el resto.

2.2. Objetivos

En consecuencia con lo anterior, uno de mis objetivos a alcanzar con este trabajo es indagar y descubrir cuáles son aquellos aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de plantear un buen ejercicio de *listening* dentro de un aula de Educación Primaria.

En segundo lugar, otro de mis objetivos a conseguir una vez me haga experta en el tema, es elaborar una propuesta didáctica en la que se recojan ejercicios de *listening* adecuados para lograr una mejora en la comprensión auditiva de los educandos. Para la realización de esta batería de actividades quiero tener presente todos los objetivos y expectativas que se tienen sobre el aprendizaje de una segunda lengua fijados por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y elaborar una propuesta didáctica dirigida a los alumnos de tercero de Primaria de la comunidad autónoma de Cantabria. Además, mi intención es presentar una serie de actividades de creación propia que sean interesantes y divertidas para que los educandos aprendan el idioma mientras disfrutan de la clase.

Por último, el tercer objetivo que pretendo conseguir con la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado es poner en práctica todo lo que aprendí en la asignatura que cursé en cuarto de carrera (y que he mencionado anteriormente), acerca de la destreza de *listening* y la estructura adecuada de sus actividades. Dicha estructura consistirá en la realización de una actividad antes de ejecutar la actividad evaluable y otra después (esto lo explico más adelante de manera más detallada). Debido a que estos contenidos me parecieron útiles como futura maestra de inglés, quiero que todas las actividades que vaya a crear para la Propuesta Didáctica tengan esta estructura.

3. Estado de la cuestión y relevancia del tema

A continuación, voy a hablar de la enseñanza del inglés como segunda lengua. En este apartado voy a señalar las microhabilidades y estrategias que debemos tener en cuenta para poder ejecutar un buen ejercicio de *listening* en Educación Primaria y lograr así que los educandos mejoren su comprensión auditiva. También hablaré de lo que se espera que aprenda un alumno de Educación Primaria en Cantabria teniendo en cuenta las normas y las expectativas que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002).

3.1. Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua (ESL)

Para comenzar con el primer apartado quiero aclarar lo que significa ESL. Las siglas ESL quieren decir *English as a Second Language*, o, traducido al español, Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua. Los maestros de ESL se encargan de enseñar inglés a aquellos estudiantes que no son nativos en este idioma, es decir, que esta lengua es extranjera para ellos.

Hoy en día el aprendizaje de una segunda lengua supone numerosos aspectos beneficiosos para el aprendiz. Como dicen Cassany, Luna y Sanz en su libro *Enseñar lengua* (1994, p. 36-37):

El aprendizaje de la lengua supone: adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura, poseer un instrumento con capacidad para ordenar nuestra mente, facilitar y ampliar nuestras posibilidades de comunicación y de relación, poder analizar el mundo en que vivimos y participar en él, para aumentar la propia seguridad personal, la capacidad de desenvolverse en ámbitos diversos y fomentar la comunicación, la relación y la participación.

Por otro lado, Tusón (1989) insiste en la idea de que las lenguas se convierten en los instrumentos que hacen posible la comunicación entre los seres humanos, los cuales percibimos el entorno cada uno a nuestra manera ya que todos somos únicos en nuestra forma de pensar. Desde mi punto de vista creo que la escuela debe atender a esa diversidad para que todos y cada uno de ellos aprendan la lengua y ningún alumno se vea limitado por el hecho de ser diferente. Además, es importante recalcar que la escuela debe ayudar a sus alumnos en este proceso, para prevenir posibles dificultades que puedan surgir a la hora de aprender segundas lenguas. Para ello es importante trabajar en el aula tanto la lengua escrita como la oral.

3.1.1. Comprensión auditiva

Listening es la actividad que se propone para el desarrollo de la comprensión auditiva u oral del inglés. Es igual de importante que el resto de las habilidades que podemos desarrollar en esta lengua. Aunque en varias ocasiones se crea que el *speaking* es la parte más importante cuando llega la hora de comunicarse, esto realmente no es así.

Se podría decir que la destreza auditiva tiene tanta o más importancia que la destreza oral, dado que la una no funciona sin la otra, ya que hablar por el hecho de hablar, no constituye mayor mérito si lo que decimos no es recibido por otra persona. En este sentido escuchar se convierte en un componente social fundamental para prácticamente todo ser humano (Córdoba, Coto, & Ramírez, 2005, p. 3).

Córdoba, Coto y Ramírez en su artículo “La comprensión auditiva: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades” (2005) sugieren

además que en la enseñanza de la destreza auditiva dentro del aula ha habido muchas metodologías para su desarrollo, pero recalcan que hasta hace poco tiempo esta no se reconocía como una destreza más, sino que en cierta parte pensaban que esta habilidad se desarrollaba a la vez que se practicaban la escritura y la lectura. Los investigadores no creían que esta destreza tuviera unas características, funciones y propósitos particulares que la convirtieran en una destreza que se tuviera que estudiar y trabajar de manera independiente a las demás. Esto lo podemos ver apoyado por las palabras de Cassany, Luna y Sanz en su libro *Enseñar lengua* (1994), cuando dichos autores redactan:

Habitualmente alumnos y maestros no solemos tener en cuenta la habilidad de escuchar en la clase de lengua. Seguramente no discutimos su importancia, pero en la práctica no le dedicamos una atención especial. Se supone que los alumnos ya saben escuchar y que vale más que apliquemos nuestros esfuerzos en otras direcciones: lectura, escritura, gramática, etc. [...] No obstante resulta bastante habitual tener que repetir las instrucciones de un ejercicio más de cuatro y cinco veces para conseguir que se comprendan [...] Y no hablemos ya que de niveles de comprensión más refinados, como el captar la ironía, el sarcasmo, las ambigüedades o los dobles sentidos de un discurso, que se escapan a la mayoría de alumnos, incluso en los niveles más avanzados. Es a partir de estos detalles que los maestros nos reafirmamos en el convencimiento de que los alumnos tienen carencias importantes de comprensión que incluso les impiden desarrollarse en otras materias (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, p.109).

Por otro lado, cabe destacar que diversos investigadores han mencionado la trascendencia de la comprensión auditiva. Krashen (1981), por ejemplo, cree que uno de los papeles más importantes para el aprendizaje de una lengua es la comprensión. Otros autores como Dunkel (1991), Feyten (1991) y Anderson y Lynch (2002), coinciden en que creen que un niño vive en sus primeros meses de vida un “período silencioso” en su lengua materna, repleto de estímulos, también denominados *input*, de los cuales se benefician al estar en contacto con el idioma y no verse forzados a producirlo. Estos autores creen también que los infantes cuando comienzan a producir sonidos realmente comprenden más de lo que expresan y esto ocurre igual cuando aprendemos una segunda lengua.

Es importante también distinguir los diferentes tipos de actividades que podemos utilizar para conseguir el desarrollo de la comprensión auditiva. No siempre escuchamos igual, es decir, nuestra finalidad a la hora de escuchar un enunciado puede variar. Cassany, Luna y Sanz en su libro *Enseñar lengua* (1994) hacen una pequeña distinción de los tipos de estrategias que utiliza el receptor cuando lleva a cabo la función de escuchar:

- Reconocer. Identificamos como propios y conocidos una serie de elementos de la secuencia acústica: sonidos, palabras, expresiones. Podemos discriminar los sonidos articulados que pronuncia nuestro amigo (su voz, los sonidos y las palabras de nuestra lengua) del resto de sonidos que captamos (coches, otras conversaciones, silbidos, etc.). También somos capaces de segmentar el discurso en las unidades significativas (fonemas, morfemas, palabras, etc.) que lo componen.
- Seleccionar. Entre los diversos sonidos, palabras, expresiones e ideas reconocidos, escogemos los que nos parecen relevantes, según nuestros conocimientos gramaticales y nuestros intereses, y los agrupamos en unidades coherentes y significativas. Dejamos a un lado los sonidos no distintivos, así como las palabras y las ideas que no parecen aportar datos relevantes.
- Interpretar. Según nuestros conocimientos de gramática y del mundo en general, atribuimos un sentido a la forma que hemos seleccionado anteriormente. Imponemos una estructura sintáctica a cada palabra, y un valor comunicativo a cada oración.
- Anticipar. Durante el discurso también anticipamos lo que el emisor puede ir diciendo (palabras, ideas, opiniones, etc.), del mismo modo que lo hacíamos durante la “pre-comprensión”. A partir de las entonaciones, de la estructura del discurso, del contenido, etc. podemos prever lo que seguirá.
- Inferir. Mientras escuchamos la cadena acústica y la procesamos, también obtenemos información de otras fuentes no verbales: el contexto situacional y el hablante. Observamos los códigos no verbales que lo acompañan (gestos, cara, movimientos, vestido, etc.), su actitud (estado de ánimo, tono, etc.) y también la situación (andando por la calle, parándonos, etc.). Todos estos datos nos ayudan a comprender el significado global del discurso.
- Retener. Determinados elementos del discurso, que el receptor considera importantes (lo que ya se ha interpretado, el sentido global, algún detalle, una palabra, etc.), se

guardan durante unos segundos en la memoria a corto plazo para poderlos utilizar para interpretar otros fragmentos del discurso, y también para reinterpretarlos de nuevo. Con el discurso acabado, los datos más generales y relevantes quedan almacenados en la memoria a largo plazo, que los podrá retener durante un período de tiempo considerable (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, p. 105-106).

Todas estas microhabilidades han de trabajarse dentro del aula de la enseñanza de una segunda lengua, ya que son las responsables de que seamos capaces o no de comprender diferentes enunciados lingüísticos. Cassany utiliza el término “pre-comprensión” en la explicación de la estrategia de anticipar. Por ello aprovecho para explicar que todas estas microhabilidades que se pueden practicar con diferentes tipos de ejercicios, pueden clasificarse a su vez en “actividades precomunicativas” o “actividades comunicativas”.

En primer lugar, autores como Littlewood (1981) o Cassany (1999) utilizaron el término “actividad precomunicativa” para referirse a aquellas actividades que tienen como objetivo desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para ser capaces de comunicar significados sin tener que llegar a producir actos comunicativos, es decir, estas actividades proporcionarán al alumno la capacidad de comunicarse posteriormente en situaciones reales. Y, en segundo lugar, Littlewood (1981) definió las “actividades comunicativas” como aquellas actividades en las que el educando utiliza la lengua que ha adquirido o ha aprendido para producir significados específicos con unos objetivos concretos. Un ejemplo de este último, puede ser una pareja de alumnos teniendo que entablar un diálogo con la intención de resolver un problema planteado por el docente.

Por otro lado, centrándonos de nuevo en el ejercicio de *listening*, hay varios aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de plantear una actividad de este tipo a nuestros alumnos. En primer lugar, debemos ser conscientes de que los educandos siempre van a tender a ponerse tensos cada vez que les digas que toca hacer *listening*. Para que esto no ocurra, o suceda en menor medida, es aconsejable establecer las técnicas y los pasos que se van a llevar a cabo desde principio de

curso para que los alumnos sepan lo que tienen que hacer siempre que se vaya a realizar un ejercicio de este tipo. Es importante, que se les explique todo con claridad y se les resuelva cualquier tipo de duda que les pueda surgir y, sobre todo, debemos escoger *listenings* que sean adecuados al nivel de inglés de los educandos (para ello hay que tener en cuenta el vocabulario, la sintaxis, la velocidad del emisor al hablar, la pronunciación, etc.).

Para que un ejercicio de *listening* se ejecute correctamente, debemos diferenciar siempre tres etapas. Estas etapas reciben el nombre de *pre-listening activity*, *while-listening activity* y *post-listening activity*. El objetivo del maestro debe ser convertir a sus alumnos en oyentes efectivos que sean capaces de resolver las situaciones que se les puedan plantear en la vida real, y por ello debe conseguir que sus educandos sean lo más competentes posibles en cada una de las destrezas. Las etapas son siempre las mismas aunque dependiendo del curso de Educación Primaria del que estemos hablando, la dificultad y los ejercicios variarán. En los primeros cursos los educandos todavía están adquiriendo su primera lengua, pero para el aprendizaje del L1, como para el aprendizaje del L2 la exposición oral de esas lenguas es muy importante. En estos primeros cursos el ejercicio de *listening* desarrollará un aprendizaje mucho más significativo si a su vez es acompañado por imágenes que guarden relación con ello. Por otro lado, para los cursos más avanzados de Educación Primaria, es recomendable que los alumnos reciban una enseñanza más explícita de esta comprensión oral y la ayuda del maestro es indispensable para ello.

Apoyándome en la información de la página web de *Teaching English*, British Council, BBC, podemos resumir los diferentes estadios de la siguiente manera: en la etapa de *pre-listening activity*, el objetivo es motivar a los educandos con temas que les gusten e interesen. Además, se trata de poner en contexto la temática, por ejemplo mediante debates o lluvias de ideas. Podemos ayudarnos de imágenes, pero lo realmente importante en esta actividad es que los alumnos estén contextualizados y comprendan la temática que se va a tratar. La etapa de *while-*

listening activity consiste en plantear el ejercicio de comprensión auditiva que realmente se va a evaluar o del cual pretendemos que los alumnos aprendan o practiquen algo. La audición se debe repetir tantas veces como se haya pactado previamente y el maestro se debe comportar como un guía, dándoles consejos o explicándoles algo si lo considera necesario. Y por último, la *post-listening activity*, la cual se produce después de haber escuchado la audición que se haya elegido. En este tiempo los alumnos tienen la posibilidad de reflexionar o revisar sus respuestas. Esta actividad se puede aprovechar para que los alumnos sigan practicando el contenido del *while-listening activity*, o por el contrario, para practicar otros aspectos lingüísticos de la lengua. Algunos ejemplos pueden ser la realización de resúmenes o debates, o actividades de diálogo, o algún juego de roles.

A modo de conclusión podemos decir que la actividad de *listening*, es decir, el estar expuesto a estímulos orales de una lengua, beneficia directamente al aprendizaje de todas las destrezas que deben desarrollarse en una segunda lengua. Además, no existe solo un tipo de ejercicio de *listening*, sino que hay muchos y debemos practicar todas las microhabilidades y estrategias que se han de desarrollar para conseguir una buena comprensión auditiva. No basta con conocer la estructura gramatical de una lengua extranjera, sino que hay que desarrollar todas las destrezas del idioma para ser capaz de comprenderlo y comunicarlo.

3.1.2. Legislación en Cantabria

En la Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, en el Boletín Oficial de Cantabria (2013) recoge que:

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria debe llevar a cabo una serie de actuaciones dirigidas a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos en lengua extranjera, en consonancia con las recomendaciones del Consejo de Europa sobre la necesidad de que estos alcancen una competencia en materia de idiomas suficiente para que la movilidad resulte posible y útil (BOC, 2013, p. 39195).

Así mismo, en la resolución del 1 de abril de 2015 de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Boletín Oficial de Cantabria se aclara que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 157, señala que “uno de los recursos necesarios para la mejora de los aprendizajes es el establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras” (BOC, 2015, p. 10972).

En consonancia con lo anterior, en el Boletín Oficial de Cantabria de 2015 se indica que la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, del Gobierno de Cantabria considera que para poner frente a los nuevos retos económicos y sociales es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa de una lengua extranjera y, para ello, decide promover la implantación de programas educativos bilingües. Estos programas aumentarán el número de horas dedicadas a la enseñanza de la lengua extranjera y se utilizarán metodologías de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Es la Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, la que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria, con la finalidad de que cada vez haya más centros escolares en los que se desarrolle la competencia comunicativa en lengua inglesa.

La educación bilingüe en España ha aumentado con creces en las últimas décadas y esto se debe a la legislación que los regula. El Boletín Oficial de Cantabria (2013) dice:

La Orden ECD/123/2013, del 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros escolares de Cantabria, sostiene que se entiende como educación bilingüe a aquellos programas destinados a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la potenciación del aprendizaje de la lengua extranjera objeto del programa y el uso de la misma como medio de aprendizaje integrado de los contenidos de las diferentes áreas, materias y módulos no lingüísticos (BOC, 2013, p. 39196).

Estos programas bilingües se basan en la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o como también es denominada en inglés, *CLIL*. Según Marsh en su libro *CLIL/EMILE- the European Dimension: Actions, trends and foresight potential* (2002), estas metodologías consisten en el uso de la lengua extranjera como herramienta para el aprendizaje de una materia que no es lingüística, pero ambas temáticas (la lengua y la asignatura) forman parte del currículum.

Además, en la resolución del 1 de abril de 2015 del Boletín Oficial de Cantabria se aclara que:

El Consejo de Europa, por medio del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001)¹ y de su aplicación didáctica: El Portfolio Europeo de las Lenguas, proporciona una base común para el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la elaboración de programas de lenguas (BOC, 2015, p. 10972).

En cuanto a la percepción de los docentes dentro del aula, Lozano y Chacón en su artículo “La legislación de los programas bilingües en educación infantil y primaria desde la perspectiva docente” (2017, p. 14) apuntan que, tras haber investigado sobre la percepción de los docentes ante la regulación del Plan para la Potenciación de la Enseñanza y Aprendizaje de las lenguas extranjeras en Cantabria, “por lo general, los docentes tienen una visión directa de la aplicación real de lo establecido por la normativa en torno a los planes de educación bilingüe en sus centros educativos”. Los docentes creen que el tiempo dedicado a esta lengua en la escuela es suficiente para alcanzar el nivel que el MCERL propone al finalizar la etapa de Educación Primaria. En Cantabria el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en las escuelas de esta comunidad alude a los Programas de Inmersión Lingüística y de Educación Bilingüe, según se lleven a cabo en Educación Infantil o en Primaria. La Orden ECD/123/2013 establece para

¹ 2001 Es la fecha del *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. En 2002 se tradujo al español bajo el título *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*

estos programas en Cantabria unos porcentajes que representan el uso del inglés dentro del aula, que parten desde el 14% en Infantil hasta el 27% en el último curso de Educación Primaria. Esta misma orden también establece el nivel de inglés del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2002) que deberían conseguir todos los educandos al finalizar la etapa de Educación Primaria, se trata de un nivel A2.

Además, en cuanto al nivel de inglés que debe tener el profesorado, tal y como se redacta en la Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Cantabria, actualmente los educadores deben tener un nivel B2 certificado para poder impartir las disciplinas no lingüísticas (DNL) en inglés.

A la hora de plantear una propuesta didáctica o desarrollar una clase de aprendizaje de una lengua extranjera, debemos atender a los contenidos, criterios de evaluación y a los estándares de aprendizaje evaluables, que el Boletín Oficial de Cantabria establece para el curso de Educación Primaria. El BOC dice:

Las transacciones orales e intercambios comunicativos deben introducirse desde el principio y de forma gradual, animando siempre al alumnado a que se exprese en la lengua extranjera, ayudándose de todos los recursos a su alcance: lenguaje corporal, sonidos, apoyo de la lengua materna, etc. (BOC, 2014, p. 1736).

Puesto que en este Trabajo de Fin de Grado voy a desarrollar una propuesta didáctica sobre la actividad de *listening* para alumnos que se encuentren en el segundo ciclo de Educación Primaria, concretamente para el curso de tercero de Primaria, voy a recoger aquí los aspectos relevantes que el BOC establece para este curso en cuanto a la comprensión auditiva.

Para ello debemos fijarnos en el Bloque 1 “Comprensión de textos orales”. Encontramos tres contenidos que han de trabajarse este curso: comprensión de información concreta para realizar una tarea con éxito, comprensión del sentido completo de un texto e inferencia de significados a partir del entendimiento de elementos lingüísticos y paralingüísticos de una lengua.

Por otro lado, a la hora de evaluar debemos tener en cuenta lo siguiente. Los alumnos deben ser capaces de identificar el sentido general y la información más relevante en textos orales breves y sencillos que utilicen un lenguaje estándar, la velocidad de la reproducción de palabras debe ser lentas y claras y los temas a tratar deben ser de interés para el alumnado. Es decir, deben comprender la información básica y el sentido general de un texto, deben saber reaccionar de forma verbal o no verbal a instrucciones, indicaciones y peticiones, deben saber inferir el significado y deben mantener una escucha activa y atenta ante estos textos orales. También deben ser capaces de aplicar las estrategias básicas para comprender el significado y el sentido general de un texto oral, comprendiendo breves conversaciones y captando la información más relevante. Por otro lado, deben ser capaces de identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos, desde rutinas diarias hasta gestos habituales para poder comprender el texto correctamente. En cuanto a las funciones comunicativas tienen que poder distinguir las funciones comunicativas que contiene un texto y en cuanto a las estructuras sintáctico-discursivas deben reconocer los significados de las estructuras sintácticas básicas de la comunicación oral. Además, relacionado con el léxico oral de alta frecuencia, los alumnos tienen que ser capaces de reconocer un repertorio léxico sobre los temas y situaciones trabajadas más frecuentemente. Por último, en cuanto a la fonética, los estudiantes deben reconocer los patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación trabajados y a su vez poder identificarlos con los fonemas trabajados.

Una vez hemos interiorizado todo lo anterior, debemos tener en cuenta que cada alumno es diferente y que no todos ellos han tenido las mismas experiencias

relacionadas con esta segunda lengua extranjera, por lo que el nivel que se espera de cada uno va a ser siempre diferente, pero lo que siempre debemos intentar conseguir es que todos y cada uno de ellos participen activamente en la asignatura.

Habr  alumnos que demuestren su comprensión con respuestas físicas, otros más seguros de sí mismos pueden ser impulsados a responder a preguntas sencillas y los más familiarizados con la lengua inglesa deben ser animados desde el principio a usarla en el aula, aunque eso signifique cometer errores. Se favorecerá así la atención individualizada utilizando siempre el refuerzo positivo, mediante la valoración de los éxitos que vaya logrando cada alumno/a (BOC, 2014, p. 1736).

3.1.3. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) establece la base y las pautas que deben tener en común todos los países de Europa a la hora de elaborar los exámenes, las orientaciones curriculares, los programas de lenguas, etcétera. En esta base se describe la forma en la que tienen que aprender los educandos una lengua con la finalidad de utilizarla para comunicarse, además de las destrezas y los conocimientos que deben adquirir para utilizarla correctamente.

Además, el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2002)* muy bien aclara que el adquirir otra lengua más no implica que el alumno desarrolle una forma de actuar y de comunicarse diferente a la que tenía anteriormente, sino que pasa a convertirse en plurilingüe y comienza a comprender y a interpretar la interculturalidad. Además, el MCERL menciona los factores que influyen en la percepción del alumnado al comunicarse en otra lengua, estos son: sus expectativas, sus motivaciones, sus intereses, las condiciones, sus pensamientos e ideas, etc. Estos afectan a sus elecciones y a sus acciones inconsciente y conscientemente.

En cuanto a los temas de comunicación que se deben trabajar en el aula de inglés, y esto afecta directamente a los ejercicios de *listening*, deben tratarse categorías

temáticas que pueden ser clasificadas en “temas, subtemas y nociones específicas” (MCERL, 2002, p. 55). Algunos de estos temas son: la vida cotidiana, tiempo libre y ocio, viajes, relaciones con otras personas, educación, lugares... Así, estos mismos temas, ya que son bastante amplios, se pueden dividir en subcategorías. Como podemos observar se trata de temas que pueden despertar cierto interés al alumnado ya que son cuestiones de las que entienden y pueden hablar con facilidad. La elección del tema será ya decisión del docente según la evaluación que vaya a realizar y las motivaciones y necesidades comunicativas de los educandos.

Los usuarios del Marco de referencia, incluyendo, siempre que sea posible, a los alumnos, tomarán, desde luego, sus propias decisiones basándose en la evaluación que hagan de las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos dentro del ámbito o ámbitos relevantes en los que estén implicados (MCERL, 2002, p. 56).

Para llevar a cabo tareas comunicativas, los alumnos tendrán que hacer actividades dotadas de carácter comunicativo, para poner en práctica las estrategias de comunicación.

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta [...] El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación (MCERL, 2002, p. 60-61).

En las actividades de comprensión auditiva, el MCERL (2002, p. 68) señala que “el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitido por uno o más hablantes”. Dentro de las actividades de comprensión auditiva se incluyen ejercicios de escuchar declaraciones públicas, medios de comunicación, conferencias y presentaciones en público, conversaciones cotidianas... Además, según el tipo de ejercicio el fin con

el que escucha el alumno puede variar, por ejemplo, pueden tener que escuchar para conseguir información específica, para captar posibles implicaciones, para adivinar la esencia de lo que se dice o para conseguir una comprensión detallada, etc.

La legislación vigente señala que todos los educandos deberían finalizar la etapa de Educación Primaria con un nivel de A2 en Inglés, por lo tanto todo el alumnado debería cumplir con los requisitos que se especifican en las escalas ilustrativas que proporciona el MCERL para un nivel A2 en cuanto a: la comprensión auditiva en general, comprender conversaciones entre hablantes nativos, escuchar conferencias y presentaciones, escuchar avisos e instrucciones y escuchar retransmisiones y material grabado. Estos requisitos se pueden resumir en que un educando con nivel A2 tiene que ser capaz de identificar el tema sobre el que se habla (estos temas están relacionados con áreas de prioridad inmediata) además de comprender y extraer información esencial de pasajes cortos que estén pronunciados con lentitud y claridad.

En la página ochenta y cinco del documento MCERL también se concreta que dentro de las actividades de comprensión auditiva podemos encontrar actividades de mediación oral. En este tipo de ejercicios el alumno se comporta como un intermediario entre interlocutores que no se comprenden de manera directa, por lo general suelen ser hablantes de distintas lenguas. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son las interpretaciones orales, dentro de esta categoría podemos encontrar interpretaciones simultáneas, como por ejemplo congresos y reuniones; interpretaciones informales, como tener que entender cartas de menú, anuncios, o a un hablante nativo en el extranjero; y por último, las interpretaciones consecutivas, como pueden ser una visita guiada o una charla de bienvenida. Además, no debemos olvidar que este tipo de ejercicios deben ser adecuados al nivel de un educando cursando Educación Primaria. Es decir, haciendo referencia de nuevo al Bloque 1 del BOC en el que se redactan los aspectos relevantes para un educando de Primaria en cuanto a la comprensión de textos orales. Para un alumno de tercero

de Primaria el vocabulario debe ser sencillo y las reproducciones orales deben ser lentas y claras.

No podemos olvidar tampoco que debemos trabajar la comunicación no verbal dentro del aula. El alumno tiene que ser capaz de descifrar aquellos mensajes que se envían con los gestos y las acciones de la gente, las acciones paralingüísticas y las características paratextuales que pueden aparecer en ilustraciones, tablas o en el mismo tipo de letra utilizado.

Por otro lado, debemos tener en cuenta los procesos que se llevan a cabo en la interacción oral, estos procesos se diferencian de las actividades de expresión oral y de comprensión oral de diferentes maneras. En primer lugar, debemos tener en consideración que “los procesos de expresión y de comprensión se superponen” (MCERL, 2002, p. 90), esto se debe a que mientras el interlocutor está emitiendo un enunciado, antes de que este haya acabado, el receptor comienza a planificar la respuesta en base a una hipótesis que crea según la naturaleza del enunciado, su interpretación y su significado. En segundo lugar, el MCERL (2002) señala que “el discurso es acumulativo”, es decir, los usuarios desarrollan expectativas y continúan la interacción centrándose en los asuntos más relevantes. Estos procesos dependen de los enunciados que el emisor produzca.

Además, cabe destacar la importancia del texto para el aprendizaje de una segunda lengua. “El texto es fundamental para cualquier acto de comunicación lingüística y es el enlace externo y objetivo entre el emisor y el receptor, se comuniquen cara a cara o a distancia” (MCERL, 2002, p. 96).

Cuando el canal es acústico, es decir, cuando se produce una interacción oral cara a cara, las ondas que hacen posible el sonido no se suelen poder recuperar, son efímeras. “Sin embargo, como resultado de la tecnología moderna, las ondas sonoras se pueden grabar y transmitir o almacenar en otro medio y después reconvertirse en ondas de habla” (MCERL, 2002, p. 95). Esta separación espacio-temporal del emisor y receptor la podemos aprovechar para realizar ejercicios de

escucha activa, por ejemplo sería interesante introducir en el aula grabaciones de discursos y conversaciones espontáneas, para trabajar con los alumnos la comprensión auditiva.

Por último, debemos revisar el *Companion Volume* (2018) al *MCERL* (2002) para ver los aspectos que han incluido en cuanto a la recepción, es decir, para la comprensión auditiva en los primeros cursos de Primaria. En la p. 55 del documento encontramos una tabla en la que podemos ver todas las expectativas que hay en relación con este tipo de ejercicios para todos los niveles de inglés, desde Pre-A1 hasta C2. Puesto que mi propuesta didáctica va a ser para alumnos de tercero de Primaria, nos debemos fijar en el apartado Pre-A1, ya que es el nivel que deberían tener estos alumnos según hemos visto en el *MCERL*.

Para este nivel, el *Companion Volume* (2018) dice que los educandos deben entender enunciados y preguntas simples que son pronunciados a un ritmo lento y con claridad, acompañados de recursos visuales o gestos que faciliten el entendimiento, con repeticiones si es necesario. Además, los alumnos deben reconocer las palabras que se utilizan con más frecuencia en el contexto habitual. También deben ser capaces de reconocer números, precios, fechas y días de la semana mientras sean pronunciados despacio y con claridad en este contexto habitual.

En cuanto a las conversaciones que puedan tener diferentes hablantes nativos y en cuanto a ejercicios en los cuales ellos se deban comportar como miembros de una audiencia no se especifica nada para este nivel. Mientras que para el *listening* de enunciados e instrucciones, se espera que los alumnos sean capaces de entender instrucciones cortas y simples, como por ejemplo pueden ser “¡Para!” o “cierra la puerta”, etc. Estos enunciados deben pronunciarse también despacio, cara a cara y acompañados de imágenes o gestos, permitiendo la repetición de estos si es necesario.

En último lugar, para la comprensión auditiva de audios y grabaciones, se espera de los estudiantes que sean capaces de reconocer palabras, nombres y números que ya se encuentran en su vocabulario, siempre y cuando estos se expresen de manera clara y despacio.

A modo de conclusión podemos decir que el BOC, que redacta en sus informes las leyes que controlan la enseñanza de las lenguas en nuestra comunidad autónoma, Cantabria, se rige por las indicaciones que el Consejo de Europa declara para que los alumnos obtengan un nivel adecuado en los idiomas aprendidos. Para ello, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, del Gobierno de Cantabria adopta numerosas medidas para favorecer el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua, entre ellas la implantación de programas bilingües y la apertura de centros bilingües. Como ya he comentado anteriormente, el *MCERL* (2002) es el encargado de establecer esas pautas que deben tener en común todos los países de Europa a la hora de aprender un idioma con el fin de obtener una comunicación satisfactoria entre hablantes de diferentes lenguas. Además, en la enseñanza de una segunda lengua el *Companion Volume* (2018) deja claro que hay que trabajar con los alumnos tanto la destreza oral como la escrita, pero centrándonos más en nuestra temática, en la destreza oral (que incluye actividades tanto de *listening* como de *speaking*), es fundamental que los alumnos no se limiten a escuchar únicamente grabaciones y al profesor, sino que trabajen toda la clase de manera conjunta, practiquen el idioma hablando con sus compañeros, se escuchen entre ellos, tengan conversaciones, etc. Y para ello va a ser fundamental la utilización de metodologías en las que los alumnos no trabajen de manera individual, como son el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos.

3.2. Metodologías que favorecen la actividad de *listening*

A continuación, voy a tratar dos metodologías que creo que pueden favorecer el aprendizaje de una segunda lengua, en concreto para la destreza seleccionada:

listening. Estas son el AC (Aprendizaje Cooperativo) y el PBL (*Project-Based Learning*), o como se llama en español ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos).

Como nos cuenta Cassany en su artículo “La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica” (2009), el AC nace en EEUU en el siglo XX,

como resultado de un revulsivo contra la concepción educativa predominante, que ponía énfasis en el individualismo (se forma al aprendiz en destrezas individuales), la memorización (sin razonamiento ni reflexión), la competición (cada aprendiz es evaluado en comparación con sus compañeros, los mejores reciben premios), la búsqueda de objetividad (con tests de elección múltiple, corrección automatizada, evaluación normativa con relación a estándares) , etc. [...] Actualmente el AC se utiliza entre 13-16 años (EEUU: *Junior High School, High School*), que equivale a la Secundaria española, pero existen algunas aplicaciones para Primaria, Universidad e incluso para la enseñanza no reglada. Se trata de una propuesta general para cualquier tipo de contenido o asignatura (sociales, naturales, ciencias, matemáticas, etc. (Cassany, 2009, p.10).

Estoy de acuerdo con Cassany en que el Aprendizaje cooperativo se introduce en el aula con dos objetivos principales. En primer lugar, para fomentar la cooperación, diversos estudios indican que se aprende más si se colabora con los compañeros y no compitiendo contra ellos. De esta manera todos los alumnos aprenden de todos, de modo que el trabajo en equipo permite la atención a la diversidad. Además, la sociedad actualmente está organizada en equipos (de médicos, de administrativos, de profesores, etc.) por lo que no tiene sentido educar solo las habilidades individuales olvidándonos de las colectivas. Y en segundo lugar, para fomentar la reflexión y dejar a un lado la memorización de contenidos. “Algunos objetivos más concretos vinculados con este punto son: mejorar el nivel de conocimientos de cada aprendiz, aumentar sus capacidades comunicativas, y aumentar el número de interacciones en clase” (Cassany, 2009, p. 11).

Otros autores, como Johnson, Johnson y Holubec en su libro en versión española, *El aprendizaje cooperativo en el aula* (1999), identifican cinco componentes

principales para la cooperación, con el fin de resolver las tareas de aprendizaje. En primer lugar y la más importante, la interdependencia positiva. Los miembros del equipo deben entender que sus propósitos, tareas, recursos e intereses están vinculados con los de sus compañeros. En segundo lugar, la interacción cara a cara estimuladora o constructiva. Entre ellos deben apoyarse, animarse, darse un *feedback* positivo, etc. En tercer lugar, las técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo o destrezas sociales. Todos los miembros del equipo deben saber escuchar, dar consejos, conversar oralmente, negociar en situaciones de conflicto, etc. De esta forma se potencia la comunicación. En cuarto lugar, la responsabilidad individual y grupal. Individualmente, todos deben asumir sus responsabilidades, aportando y asesorando al resto; y grupalmente, deben ponerse de acuerdo para que todos cumplan con las tareas que se les ha asignado. Y por último, en quinto lugar, el control metacognitivo. Deben evaluar su manera de trabajar de forma periódica, analizando que todos intervengan, aporten, identificando los puntos fuertes y débiles, etc. Todo esto ayudará a que el equipo progrese en su aprendizaje.

Sin dejar de lado el método AC, otra metodología que parece aventajar a los estudiantes a la hora de aprender una segunda lengua es el llamado PBL o ABP. Esta estrategia de trabajo hace que los educandos adquieran los conocimientos y competencias esenciales en la actualidad mediante la realización de proyectos que dan respuesta a cuestiones o problemas de la vida real. Este tipo de metodología innovadora despierta cierta motivación en los alumnos ya que las clases son mucho más dinámicas que una clase de inglés “tradicional” o “típica”. Además, los proyectos deben plantearse teniendo en cuenta los gustos e intereses de nuestros alumnos y el tema debe tener una vinculación con el mundo real. El ABP hace que el alumno sienta que lo que está aprendiendo es cercano e importante para él. Es la participación de los alumnos lo que consigue que ellos mismos se responsabilicen de su aprendizaje. Por otro lado, desarrollan autonomía y responsabilidad, puesto que ellos mismo son los encargados de planificar y elaborar una resolución a su problema.

Varios investigadores, como Barrows y Tamblyn (1980) y Barell (1999), han trabajado con el ABP y tienen varias razones por las que creen que esta metodología es beneficiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de ellas son el desarrollo del pensamiento crítico, mejor aprendizaje de los contenidos, desarrollo de una mayor autonomía a la hora de resolver problemas y una mejor reflexión sobre la práctica que conlleva a una mayor comprensión de los hechos. Además, al finalizar el proyecto, es recomendable proporcionar a los estudiantes una audiencia para que los alumnos puedan presentar su trabajo final a alguien, de esta manera obtendremos una mayor motivación por su parte a la hora de trabajar.

Desde mi punto de vista creo que podemos aprovechar esta metodología para la enseñanza de una lengua, ya que una de las finalidades de la metodología PBL o ABP es que los alumnos adopten un rol activo y se aumente la motivación académica. De esta manera trabajarán de forma cooperativa y utilizando sus conocimientos previos con el fin de conseguir unas competencias comunicativas adecuadas.

Cuando se ejecutan estos dos tipos de metodología dentro del aula, el rol del profesor se ve directamente afectado, ya que pasa de convertirse en un instructor a ser un guía o un facilitador del cambio. Durante esas clases resolverá las dudas que les surjan a los educandos, intentando mostrarles el camino a seguir para que ellos puedan completar las tareas asignadas. De esta manera, el alumno pasa a ser el mayor responsable de su aprendizaje y avance en la asignatura, con ayuda del profesor siempre que lo necesite. Sería recomendable que si estamos hablando de una clase de inglés, la lengua que utilice el docente sea esta misma, así fomentaremos también la comprensión auditiva.

Ya que en ambas metodologías los alumnos tienen que trabajar con sus compañeros y no de manera individual, creo que es importante destacar los aspectos más relevantes que debemos tener en cuenta a la hora de formar los

grupos o equipos de alumnos, para ello he recogido información relevante del artículo “Acerca del trabajo en grupos o equipos” de Gómez y Acosta (2003). Según dicho artículo los docentes deben intentar que sus educandos saquen el máximo provecho de esas actividades o proyectos que se desarrollen en el aula. Para conseguirlo, los educadores deben seguir los siguientes pasos. En primer lugar, debemos asegurar que el ambiente del aula facilite el aprendizaje. Los alumnos deben sentir que pertenecen a ese grupo, esto es, deben adquirir ese sentimiento de identidad. Este ambiente debe dejar que los educandos se sientan seguros e integrados por el resto de sus compañeros. Deben comprender lo provechoso que puede ser trabajar de forma cooperativa y de lo mucho que pueden aprender unos de otros. En segundo lugar, se debe facilitar la comunicación. El diálogo es esencial para la resolución de conflictos. Los alumnos se deben sentir escuchados y valorados, de modo que todos los miembros del equipo deben sentir que su opinión es relevante para las decisiones que se tomen y nadie debe tener miedo a hablar ante el resto de sus compañeros. En tercer lugar, es importante tener en cuenta que cuanto más se conozca a la clase, la comunicación será más fluida. Los alumnos deben sentirse apoyados por su profesor y tener así seguridad a la hora de participar sin miedo a cometer un error. Debemos enseñarles que de los errores se aprende y que las experiencias son muy valiosas para nuestro aprendizaje. Por último, debemos romper con las rutinas. Los alumnos estarán más receptivos para aprender si las clases no son repetitivas y monótonas, ya que la atención de los alumnos es muy importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, debemos entender que no es lo mismo formar un grupo de alumnos que un equipo, por lo que a la hora de llevar a cabo una actividad debemos ser conscientes de cuál queremos que sea la agrupación de nuestro alumnado para que todos los roles sean ejecutados correctamente. A continuación voy a desarrollar las diferencias que podemos encontrar entre grupo y equipo.

Basándome en la información que he recogido del artículo “Acerca del trabajo en grupos o equipos” de Gómez y Acosta (2003), he destacado las siguientes

diferencias entre grupo y equipo. En primer lugar, la responsabilidad es muy diferente si perteneces a un grupo o a un equipo. En un grupo cada miembro tiene su responsabilidad individual, mientras que en un equipo, la responsabilidad es conjunta, se aprovecha el talento de todos. En segundo lugar, los objetivos en un grupo vienen definidos por la organización, mientras que en un equipo, los objetivos son específicos del equipo y distintos de la organización. Por otro lado, el liderazgo difiere mucho en ambas agrupaciones. En el grupo suele haber un único líder y este liderazgo está centrado en la tarea, mientras que, en un equipo, el liderazgo es compartido por varias personas. En cuanto a los resultados, en el grupo se obtienen por la contribución de cada uno de los miembros y en un equipo son producto del trabajo colectivo. Por último, en cuanto a las reuniones de trabajo, en un grupo las ideas se debaten, se decide y se delega, mientras que en un equipo las discusiones son abiertas, así que se decide y se trabaja de manera conjunta.

Desde mi punto de vista, si lo que queremos es que se desarrolle una buena comunicación entre los alumnos a la hora de trabajar, deberíamos agruparlos en equipos en vez de en grupos. Aunque obviamente, dependiendo del tipo de actividad y los objetivos que queremos alcanzar, elegiremos un tipo de agrupación u otra.

Trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido (Torrelles, y otros, 2011, p. 331).

4. Propuesta de actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva: *listening*

A continuación, voy a proponer una batería de actividades que tienen como objetivo el desarrollo de una mejor comprensión auditiva. Para la realización de estos ejercicios es imprescindible que nos basemos en el documento *Companion Volume* (2018), ya que como he mencionado anteriormente, en él se recogen los diferentes objetivos que debe alcanzar un alumno en cada uno de los niveles posibles de la

lengua inglesa. Al tratarse de estudiantes de tercero de Primaria concretamente, debemos fijarnos en los objetivos para un nivel Pre-A1. Además, el *Companion Volume* (2018) diferencia varias actividades que deben practicarse dentro del aula para un desarrollo pleno en esta habilidad de *listening*. Una vez leído el documento podemos decir que estas son las diferentes actividades traducidas al español: interacción entre personas (comprender conversaciones entre varios hablantes), escucha de una conferencia formando parte del público, escucha de anuncios e instrucciones y escucha de grabaciones.

Cassany, Luna y Sanz en su libro *Enseñar lengua* (1994) realizan una serie de consideraciones generales para el desarrollo de la habilidad de *listening*. Entre ellas, apuntan que los educandos necesitan practicar mucho para desarrollar esta habilidad. “Los ejercicios deberían ser frecuentes, breves e intensivos. Son más útiles las actividades cortas, variadas y activas [...] de 5 o 10 minutos como máximo, que las largas y aburridas exposiciones para tomar apuntes” (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, p. 111). También dicen que estas actividades se pueden combinar con el trabajo realizado para el desarrollo de otras habilidades de la lengua. Otro aspecto que creen interesante, es el hecho de darle más importancia a que los alumnos logren ser capaces de comprender el ejercicio, en lugar del resultado de este.

No es tan importante que los alumnos resuelvan correctamente una tarea como que se den cuenta de sus errores y los corrijan. El maestro debe fomentar esta actitud de trabajo haciendo hincapié en la comprensión durante la actividad, y no en el resultado final (Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 111).

Por otro lado, también aclaran que no es necesario entender cada una de las palabras que el alumno escucha en el discurso para comprender el significado total de este. Por ello, no debemos realizar preguntas exhaustivas sobre el discurso, sino que debemos centrarnos en que consigan desarrollar ciertas microhabilidades. Y por último, Cassany, Luna & Sanz también hablan sobre el material que debe utilizarse en el aula para la realización de estos ejercicios.

El material de comprensión debe ser real y variado. Por una parte, tiene que mostrar un lenguaje auténtico (con vacilaciones, repeticiones, redundancias, quizá incluso

con alguna incorrección, etc.), y debe incluir una dosis natural de ruido [...]. Las grabaciones y las exposiciones espontáneas y reales son mejores que las preparadas para ser ejercicios en clase. Por otra parte, debe ser variado, con muestras de diferentes variantes dialectales, de diferentes registros (formal y coloquial) y de todo tipo de temas) (Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 111).

Estoy de acuerdo con estos autores en la idea de que el material debe ser auténtico, pero creo también que cuanto más pequeños son los educandos, más difícil es que comprendan realmente ejercicios que no están preparados para una clase. Esto es así porque como ya he comentado anteriormente cuando especifiqué los objetivos que debe alcanzar un alumno de Pre-A1, los educandos tienen que ser capaces de comprender textos en los que el hablante hable lento y de manera muy clara. Por tanto, desde mi punto de vista, encontrar material auténtico en el que se escuche a personas hablando muy lento y claro puede resultar difícil.

Una vez que ya tenemos todo esto presente, no debemos olvidar que para obtener una buena actividad de *listening* debemos diferenciar tres fases en su realización y ejecución, estas son el *pre-listening*, el *while-listening* y el *post-listening*, por lo que todas las actividades que voy a proponer a partir de ahora van a constar de estas tres fases.

Además, cabe destacar un último aspecto. Todas las actividades, excepto la última que es sobre una grabación de una página web, son de mi propia creación. Me ha parecido interesante añadir la gamificación dentro del aula ya que creo que es una forma muy completa y significativa de hacer que los niños aprendan y disfruten al mismo tiempo. “Un diseño curricular basado en los principios de la gamificación ayuda a mantener el interés de los alumnos evitando que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en algo aburrido o sin interés” (Ortiz-Colón, Jordán, & Agredal, 2018, p. 6).

4.1. Interacción entre personas

En este apartado voy a desarrollar una actividad para trabajar la comprensión auditiva cuando se lleva a cabo una interacción entre personas.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que en este tipo de actividades conviven necesariamente dos habilidades, estas son el *listening* y el *speaking*. *Speaking* es una habilidad que se encuentra dentro de las actividades de producir (*production*), como la habilidad de *writing*; mientras que *listening* se encuentra dentro de las actividades de recibir (*reception*), al igual que la habilidad de *reading*. Como hasta ahora solo he explicado lo que son las actividades de *listening*, voy a dejar a continuación la explicación que el *Companion Volume* (2018) propone sobre las actividades de *production*:

Production includes both speaking and writing activities. Spoken production is a 'long turn', which may involve a short description or anecdote, or may imply a longer, more formal presentation. Productive activities, spoken and written, have an important function in many academic and professional fields (oral presentations, written studies and reports) and particular social value is attached to them [...]. Ability in this more formal production is not acquired naturally; it is a product of literacy learnt through education and experience. It involves learning the expectations and conventions of the genre concerned. Production strategies are employed to improve the quality of both informal and formal production (Companion Volume, 2018, p. 68).²

Ahora que ya queda más claro en lo que consiste este tipo de actividades, voy a pasar a exponer las tres fases que componen esta actividad de *listenig*.

² (Traducción propia) Las actividades de producción se componen tanto de las actividades de *speaking* como de las de *writing*. Las producciones de *speaking* son un 'largo proceso' en el que las actividades pueden consistir en realizar una descripción o anécdota breve, o por otro lado, puede tratarse de una presentación más extensa y formal. Las actividades de producción, *speaking* o *writing*, tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios por escrito e informes) y se les otorga un valor social y excepcional [...] La habilidad en esta producción formal no se adquiere de forma natural; es el producto de la alfabetización adquirida a través de la educación y la experiencia. Se trata de aprender las expectativas y las tradiciones del género pertinente. Las estrategias de producción son utilizadas para mejorar la calidad de la producción formal e informal.

Pre-listening activity

Teniendo en cuenta que la actividad evaluable va a ser la *while-listening activity*, la actividad de *pre-listening* siempre nos va a servir, como ya he mencionado anteriormente, para introducir al alumnado en el contexto o en la temática sobre la que vamos a trabajar en la *while-listening activity*. Además, la actividad que he diseñado de *while-listening* de interacción entre personas puede utilizarse como actividad de presentación para grupos que no se conocen o para jugar con los educandos mientras repasan o aprenden las siguientes estructuras de pregunta-respuesta.

En esta combinación de actividades lo que se pretende es que el alumnado sea capaz de reconocer la estructura de la pregunta “¿Cuál es tu animal favorito?”, en inglés: *What is your favourite animal?*; y su respuesta: “Mi animal favorito es el perro”, en inglés dicho: *My favourite animal is the dog*. No se trata tanto de que sepan escribirlo perfectamente, sino que se vayan familiarizando con este tipo de preguntas y sepan qué es lo que se les está preguntando oralmente. Además, verán que la estructura es siempre igual, indiferentemente de lo que estemos preguntando. Por ejemplo: *What is your favourite colour? What is your favourite sport? What is your favourite country?* Y ellos tendrán que seguir la estructura que se les ha dado (*My favourite colour is...*) añadiendo la respuesta que ellos decidan. Por ello, como ejercicio de *pre-listening* es necesario que el profesor escriba estas estructuras en la pizarra, las diga en inglés y los educandos las repitan inmediatamente después en voz alta. La importancia de este ejercicio es que el docente explique claramente el significado de estas preguntas y respuestas y, sobre todo, que los educandos aprendan a pronunciarlo correctamente. Cuando las estructuras gramaticales y los significados estén claros, el docente procederá a hacer preguntas en alto para que los educandos individualmente le respondan oralmente con su respuesta elegida. Es conveniente preguntarles sobre temáticas sencillas de las cuales conozcan las palabras en inglés, por ejemplo: colores, animales, países o deportes.

While-listening activity: Matching tastes game

Una vez los alumnos dominen estas estructuras (al menos leyéndolas en alto y sabiendo contestarlas correctamente), pasaremos a la actividad que será evaluada por el docente.

Recordamos que lo principal de este ejercicio es que sea una actividad de *listening* que se lleve a cabo durante la interacción entre personas. Teniendo en cuenta todo esto, he diseñado un juego en el que los alumnos pondrán en práctica lo aprendido en la actividad de *pre-listening* y además disfrutarán mientras juegan en inglés.

Al comenzar la actividad se le entregará a cada alumno una ficha individual en la que aparecen una serie de preguntas con cuatro respuestas para cada cuestión (mirar Anexo I). Los alumnos tendrán que escoger individualmente (a su gusto) una respuesta para cada pregunta planteada. De esta manera, cada educando tendrá su ficha personal con sus respuestas elegidas. Cuando todos hayan marcados sus respuestas, comenzará la interacción entre personas.

Los alumnos tendrán que moverse por la clase con su ficha personal en busca de diferentes compañeros que tengan las mismas respuestas que ellos. Esto lo harán de la siguiente manera. Cada vez que un educando se cruce con uno de sus compañeros, deberá hacerle una pregunta de las que aparecen en la ficha y el compañero tendrá que responder con su respuesta elegida. Si este alumno ha respondido lo mismo que la persona que ha hecho la pregunta, éste apuntará su nombre en la ficha, alado de la pregunta en cuestión (en el apartado destinado a esto, debajo de donde pone *classmate*). El objetivo del juego es encontrar a seis compañeros diferentes que tengan la misma respuesta que tú.

Es muy importante que los alumnos realicen solamente una pregunta cada vez que se paren a cuestionar a uno de sus compañeros. De esta forma conseguiremos que los educandos interactúen, conversen en inglés y practiquen lo aprendido y las habilidades de *listening* y *speaking* con cuantos más compañeros mejor.

Cuando todos los alumnos hayan conseguido apuntar esos seis nombres, el maestro recolectará todas las fichas y podrá ver si han sido capaces de encontrar a esas personas con las mismas respuestas que ellos y en consecuencia, han sido capaces de interactuar con sus compañeros desarrollando las habilidades de *speaking* y de *listening*.

Mientras se desarrolle la actividad, el docente deberá comportarse como un guía estando atento a responder cualquier duda, asegurándose de que todos los alumnos hablen únicamente en inglés y de que todos se integren en el juego e interactúen con el mayor número de educandos posibles.

Post-listening activity: Bonnie & Clyde game

Para esta actividad he diseñado otro juego con el que los alumnos seguirán practicando el contenido de este ejercicio de *listening* y en el que tendrán que interactuar con el resto de sus compañeros.

En este juego se le entregará a cada alumno una carta en la que aparecerá un personaje diferente y cuatro frases en las que pone su color, deporte, animal y tipo de comida favorita. En esta baraja de cartas hay dos personajes que se llaman Bonnie y Clyde, los cuales son los ladrones del grupo (mirar Anexo II). Estas cartas se repartirán aleatoriamente a los educandos de manera que cada uno tendrá su propia carta y no podrá desvelar el nombre de su personaje en ningún momento. Se les dirá a los alumnos que dentro del juego hay dos ladrones y el objetivo es que todos ellos se conviertan en investigadores por un rato hasta que descubran quién tiene la carta de Bonnie y quién tiene la carta de Clyde. Esto lo harán de la siguiente manera. Al igual que en la actividad de *while-listening*, los alumnos se moverán por la clase haciendo las preguntas en inglés y anotando las respuestas del resto de sus compañeros. Para esto cada educando dispondrá de una ficha de investigador en la que tendrán los nombres de todos sus compañeros de clase y donde podrán marcar todas las respuestas que estos les dicen (mirar Anexo II). Además, en esta misma ficha aparecen las respuestas de Bonnie y de Clyde por lo que los alumnos

tendrán que comparar las respuestas de todos sus compañeros hasta que encuentren a los dos culpables que tengan las mismas respuestas que los dos ladrones.

Los alumnos a los que les toque las cartas de Bonnie o de Clyde deberán jugar con total normalidad, haciendo preguntas y contestándolas correctamente. No desvelarán su identidad hasta que el resto de sus compañeros averigüen que son ellos.

Variación del juego: Otra manera interesante de desarrollar este juego es utilizando el trabajo cooperativo. Para que los alumnos puedan ayudarse unos a otros y colaboren de manera conjunta para alcanzar el objetivo del juego, podemos agruparlos en grupos de cuatro o cinco alumnos. De esta manera cada grupo se comportará como un equipo de investigación, sin desvelar sus identidades ni sus respuestas hasta que alguien les pregunte. Se les dejará un rato para que salgan a interrogar a sus sospechosos y posteriormente se les ordenará que vuelvan a sus equipos de investigación. Además, antes de que se dispongan a interrogar se les explicará que tienen que repartirse las preguntas entre ellos para que cada miembro del grupo se responsabilice de averiguar una de las preguntas y cuando vuelvan a sus equipos de investigación tendrán que poner toda la información que hayan obtenido en común y así sacar una conclusión como grupo. Mediante esta metodología los alumnos dialogarán, se responsabilizarán de una tarea, escucharán diferentes opiniones, se apoyarán y verán que tienen que trabajar en equipo para averiguar la identidad de los ladrones. Es importante que el único idioma que utilicen sea el inglés.

4.2. Conferencia

En la ejecución de esta actividad el objetivo es que los alumnos desarrollen y pongan en práctica la habilidad de *listening* mientras que forman parte de un todo denominado público. El tema elegido para esta actividad es el aprendizaje o repaso del vocabulario de las prendas de ropa y de los colores.

Pre-listening activity

En esta actividad vamos a contextualizar a nuestros alumnos en la temática que vamos a abordar. El educador preparará una lluvia de ideas en la que todos los alumnos tendrán que decir en inglés los nombres de las prendas de ropa que saben y también los colores que recuerdan. El objetivo es que el profesor haga un repaso de este vocabulario sencillo para que todos los alumnos sepan los significados además de la pronunciación adecuada.

Además, les explicará la colocación gramatical apropiada de los colores cuando se encuentran al lado de otro nombre. Al contrario que en español el color se pone antes que la prenda de vestir, de manera que jersey rojo se dice *red jumper*. Por ello, el profesor escribirá en la pizarra cómo se dice, lo dirá en alto y los educandos lo repetirán justo después para poner en práctica la pronunciación de esto.

Por último, harán ejercicios orales en los que cada alumno tendrá que decir lo que lleva puesto teniendo en cuenta el color y la prenda de vestir. Para esto el maestro recordará la estructura gramatical de una frase con el verbo tener. Es decir, los alumnos dirán frases orales utilizando “Yo tengo...” (*I have...*) y “Él tiene...” (*He has...*).

While-listening activity: Colour Bob

Como he dicho anteriormente, los alumnos deben comportarse como miembros de un público, por ejemplo como si hubieran acudido a una conferencia. Por ello, he diseñado una actividad en la que la habilidad de *listening* será puesta en práctica mientras escuchan a sus compañeros hablar en inglés. Serán los alumnos los que saldrán al encerado a leer sus trabajos realizados y el resto de los compañeros se comportarán como el público oyente. Además, en esta actividad los alumnos trabajarán en grupos y se desarrollará un Aprendizaje Cooperativo.

Los alumnos estarán agrupados en equipos de trabajo de cuatro o cinco personas y en todo momento tendrán que trabajar de forma colaborativa para completar la

actividad con éxito. Es importante que el maestro les haga ver que su tarea está vinculada a la de sus compañeros, que deben ayudarse y escucharse unos a otros y que la responsabilidad de hacer el ejercicio correctamente es tanto individual como grupal.

En primer lugar, el docente entregará una ficha a cada grupo. En esta ficha podemos encontrar un muñeco vestido con prendas de ropa sin color, los alumnos tendrán que colorear estas prendas a su gusto. Además, tendrán que poner un nombre al muñeco y completar las frases que hablan de dicha vestimenta (mirar Anexo III para ver la ficha y un ejemplo de esta resuelta). Asimismo, el maestro les dirá que cada alumno debe encargarse de colorear una prenda de vestir y de escribir la oración correspondiente en inglés, de esta manera cada alumno tendrá que responsabilizarse de su propia tarea dentro del trabajo en grupo. Cuando todos los grupos hayan hecho esto se les explicará que van a formar parte de una audiencia y por lo tanto tienen que escuchar con atención todo lo que se diga para poder hacer correctamente el ejercicio y ayudarse entre ellos.

Para esta parte de la actividad se les entregará otra ficha con tantos muñecos como grupos haya en el aula (mirar ejemplo de ficha en el Anexo III). A continuación, irán saliendo los grupos uno a uno a hablar al encerado. Cada vez que un grupo salga al encerado, leerá las frases que han completado sobre su muñeco y el resto de los grupos, como si formaran parte de un público, atenderán para poder ir completando la nueva ficha. De la misma manera, cada educando será responsable de leer en voz alta la frase con la prenda de vestir que hayan elegido o se les haya asignado. Lo que tendrán que hacer los alumnos es, por equipos, ir coloreando cada muñeco según lo que digan los grupos que salen a hablar al encerado. De manera que, si salen cinco grupos que no son el suyo a hablar al encerado, tienen que colorear los cinco muñecos como sus compañeros indiquen. Es importante que apunten también el nombre de todos los muñecos para tenerlos bien localizados. Una vez que todos los grupos hayan salido al encerado, se les dará un tiempo para completar las líneas que hay debajo de cada muñeco. Cada grupo tendrá que escribir todas las prendas

que tiene cada muñeco con sus respectivos colores. Por ejemplo, Bob *has: orange hat, yellow jacket, blue t-shirt, green trousers, pink shoes*. Asimismo, cada alumno se encargará de colorear y escribir en cada muñeco la prenda de la que se ha estado encargando durante toda la actividad. Es decir, si un alumno ha sido el responsable de encargarse de colorear y escribir la oración del pantalón, durante toda la actividad de *listening* será el responsable de colorear los pantalones de todos los muñecos según le indiquen los grupos que salen al encerado. De esta forma los educandos comprenderán que deben asumir su responsabilidad para aportar información al grupo y así lograr el objetivo del ejercicio que es colaborar entre todos para completar todos los muñecos correctamente a través de la comprensión auditiva.

Cuando todos los grupos hayan completado dichas fichas el profesor las recogerá para evaluar la actividad. Puesto que se trata de una actividad de *listening* y no de *writing*, el docente pondrá su foco de atención en evaluar si los alumnos han sido capaces de entender correctamente lo que sus compañeros decían y por tanto si han coloreado todas las prendas del color correcto. Por otro lado, el profesor también corregirá la parte escrita para devolverle la ficha al grupo y así estos puedan ver sus errores y aprender de ellos.

Es importante que el docente se haga responsable de que todos los alumnos trabajen de forma cooperativa utilizando únicamente el inglés. No se puede permitir que algún alumno no se integre en el grupo o que por el contrario adopte un papel de líder máximo. Todos los alumnos deben trabajar por igual y tener las mismas responsabilidades.

Post-listening: Find Bob

Para esta actividad vamos a aprovechar el trabajo realizado hasta ahora para seguir trabajando estos contenidos. He diseñado una actividad en la que seguirán desarrollando la habilidad de *listening* y además podremos comprobar si ya son expertos en este tema.

Durante la ejecución de este juego seguirán trabajando en los mismos grupos. Cada grupo dispondrá de la segunda ficha que tuvieron que rellenar para la actividad de *while-listening*, es decir, aquella en la que tienen coloreados a todos los muñecos de todos los grupos de la clase. A continuación, el profesor elegirá a algunos alumnos para que salgan individualmente al encerado para leer las frases de el muñeco que el docente escoja aleatoriamente. De esta forma, el alumno leerá las frases que están escritas al lado de la vestimenta del muñeco (sin decir el nombre de este) y el resto de los compañeros tendrán que prestar atención para descubrir de qué muñeco se trata. El primer grupo en encontrar el muñeco en cuestión levantará la mano y si consigue decir las frases y el nombre correctamente, será el equipo ganador.

4.3. Anuncios e Instrucciones

El objetivo de esta actividad es que los alumnos desarrollen una mejora de su comprensión auditiva con una actividad de *listening* que consiste en la escucha de unas instrucciones. El tema elegido es: los alimentos. En esta actividad de *listening* los educandos desarrollarán un Aprendizaje Cooperativo con la ejecución de un proyecto, es decir utilizaremos la metodología denominada Aprendizaje Basado en Proyectos, o también denominada en inglés, *Project Based Learning*.

Pre-listening acitvity: Make your sandwich

Al igual que en las anteriores actividades, la actividad de *pre-listening* nos servirá para introducir a nuestros alumnos en la temática elegida. En primer lugar, el profesor realizará con los educandos una lluvia de ideas sobre los alimentos que ellos creen que se pueden introducir en un sándwich. El docente apuntará todos estos alimentos en la pizarra y practicará con ellos la pronunciación de dichos alimentos. En segundo lugar, el maestro agrupará a los alumnos en grupos de cinco personas. Acto seguido les explicará que van a participar en un proyecto para el comedor y por grupos van a tener que elaborar una receta. Durante una semana los educandos del centro van a comer en el almuerzo de media mañana los sándwiches que cada grupo va a diseñar en esta actividad. Su primer objetivo como grupo es

dialogar y llegar a un acuerdo para elegir cinco ingredientes que les gustaría meter en su sándwich. Para llegar a este acuerdo deben tener en cuenta las opiniones y los gustos de todos los compañeros que conforman el grupo. En este momento se les entregará una ficha en la que tendrán que escribir en inglés y dibujar los cinco ingredientes para dar forma a la receta de su sándwich, (mirar Anexo IV para ver un ejemplo de la ficha).

While-listening activity: listen to the recipe

Cuando todos los alumnos tengan sus recetas preparadas, se dará pie al comienzo de la actividad de *listening*. A continuación, se le entregará a cada grupo tantas fichas (recetas incompletas como la que rellenaron en la actividad de *pre-listening*) como grupos haya. Después, todos los grupos saldrán uno por uno a leer en voz alta sus recetas. Mientras tanto, el resto de los grupos atenderán y escucharán activamente puesto que tendrán que completar las fichas con los ingredientes que haya elegido cada grupo. De esta manera, cuando todos hayan salido a leer sus recetas, los grupos habrán trabajado cooperativamente para completar todas las recetas que se han leído en voz alta y el docente podrá ver si lo han comprendido correctamente o no.

Post-listening: evaluate yourself!

En esta actividad de *post-listening*, pondremos en práctica uno de los componentes principales de la cooperación: el control metacognitivo. Como ya expliqué anteriormente, Johnson, Johnson y Holubec en su libro en versión española, *El aprendizaje cooperativo en el aula* (1999) identifica cinco componentes principales para la cooperación y este concretamente consiste en evaluar la manera de trabajar analizando los aspectos más importantes. De esta forma, los educandos tendrán que evaluarse, analizando si han trabajado como equipo, si todos han aportado algo al grupo, los puntos fuertes y los puntos débiles, etc. Para hacer esta evaluación tendrán que rellenar una ficha en la que aparece una escala de Lickert y una serie de preguntas que harán referencia al trabajo cooperativo. A cada grupo se le entregará una ficha que tendrán que completar conjuntamente (mirar anexo V).

4.4. Grabaciones

En este ejercicio los alumnos van a practicar la habilidad de *listening* mediante la escucha de una grabación. El tema elegido es: los sentimientos.

Pre-listening activity

En esta primera parte de la actividad el docente sacará aleatoriamente a alumnos al encerado para que cada uno de ellos diga un sentimiento en español y después lo traduzca al inglés. El profesor irá apuntando las palabras en inglés en la pizarra y cuando ya haya muchas palabras escritas practicarán con ellos la pronunciación de estas. Después, el maestro les preguntará uno a uno cómo se sienten en este momento y estos tendrán que responder con un sentimiento en inglés. El objetivo del ejercicio es que los alumnos se vayan familiarizando con el vocabulario del tema. Otra opción es jugar un ahorcado en inglés con estas palabras para practicar un poco más.

While-listening activity: Let's sing our feelings!

Como he dicho anteriormente, esta actividad consiste en escuchar una grabación. Concretamente he escogido una canción que habla de este mismo tema. La canción la he cogido de la página web del *British Council* (<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/songs/feelings-are-feelings>). Durante esta actividad los alumnos tendrán que escuchar la canción que aparece en el vídeo existente en esta página. Justo debajo del vídeo podemos encontrar la actividad que tendrán que hacer. Se le entregará a cada educando una ficha en la que estarán escritos los sentimientos que aparecen en la canción y ellos tendrán que ordenarlos según los vayan escuchando en el *listening*. Mirar Anexo VI para ver un ejemplo del ejercicio.

Post-listening: Role playing

Una vez que ya hemos escuchado la audición y hemos trabajado con ella pasamos al ejercicio de *post-listening*. En esta parte de la actividad seguiremos practicando el mismo contenido y para ello vamos a hacer un juego de roles. En este juego los

alumnos deberán colocarse por parejas. El docente entregará a un miembro de cada pareja una carta en la que aparecerá un dibujo de un personaje representando un sentimiento y la palabra escrita justo debajo. El educando que posee la carta debe imitar el sentimiento para que su respectivo compañero lo adivine y diga el nombre de este sentimiento en inglés. Cuando el alumno consiga acertar el sentimiento y nombrarlo, irán a por otra carta y lo harán al revés, de manera que el que antes imitaba ahora adivina y viceversa, es decir, cambiarán de rol. Mirar Anexo VII para ver un ejemplo de estas cartas.

5. Conclusiones

Una vez que he indagado en el tema y he hablado sobre los aspectos más relevantes y necesarios para un buen desarrollo de la habilidad de *listening* durante el aprendizaje del inglés como segunda lengua en Educación Primaria, se puede afirmar que los objetivos propuestos al comienzo de mi trabajo se han desarrollado. A continuación, voy a hablar sobre las siguientes conclusiones.

El primer objetivo: “indagar y descubrir cuáles son aquellos aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de plantear un buen ejercicio de *listening* dentro de un aula de Educación Primaria”. Creo que se ha alcanzado, ya que a lo largo del apartado “estado de la cuestión y relevancia del tema” he realizado una búsqueda exhaustiva acerca de este tema, tanto con la ayuda de varios libros como de internet. Además, he tenido en cuenta la legislación vigente en Cantabria y en Europa para poder hablar con más precisión sobre el tema en cuestión y la manera en la que se espera que se desarrolle la comprensión auditiva en las clases de tercero de Primaria de Inglés como segunda lengua en nuestra comunidad autónoma y en nuestro país.

De la misma manera, el segundo objetivo: “elaborar una propuesta didáctica en la que se recojan ejercicios de *listening* adecuados para lograr una mejora en la comprensión auditiva de los educandos”. Pienso que también ha sido alcanzado, ya que he realizado una batería de actividades en las cuales los educandos van a

practicar la habilidad de *listening* teniendo en cuenta los objetivos y las expectativas fijadas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Además, he dejado volar mi imaginación e intentado crear actividades en las que los alumnos puedan disfrutar, a la vez que mejoran su comprensión auditiva, por ello la mayoría de estas actividades son juegos. “Un diseño curricular basado en los principios de la gamificación ayuda a mantener el interés de los alumnos evitando que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en algo aburrido o sin interés” (Ortiz-Colón, Jordán, & Agredal, 2018, p. 6).

Finalmente, el tercer objetivo: “poner en práctica todo lo que aprendí en la asignatura que cursé en cuarto de carrera (y que he mencionado anteriormente), acerca de la destreza de *listening* y la estructura adecuada de sus actividades”. Creo que también ha sido logrado, ya que aparte de indagar y recoger toda la información relevante sobre esta estructura de *pre-listening*, *while-listening* y *post-listening activity*, la he puesto en práctica con la elaboración de una Propuesta Didáctica. Esto es así, porque todas las actividades que he diseñado en este apartado constan de estas tres partes y cumplen sus respectivas funciones. Asimismo, el objetivo de todas las actividades es que los alumnos desarrollen una mejora en su comprensión auditiva en inglés y es importante que el docente se centre en eso, no en un mejor o peor resultado final.

No es tan importante que los alumnos resuelvan correctamente una tarea como que se den cuenta de sus errores y los corrijan. El maestro debe fomentar esta actitud de trabajo haciendo hincapié en la comprensión durante la actividad, y no en el resultado final (Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 111).

Además, en esta Propuesta Didáctica que he diseñado, también he tenido en cuenta toda la información recogida en el apartado “estado de la cuestión y relevancia del tema” y por ello he hecho que la mayoría de las actividades sean tareas en las que se desarrolla un Aprendizaje Cooperativo, en las cuales todos se deben ayudar entre ellos para completar la actividad exitosamente. Vivimos en una sociedad dividida en grupos, grupos de maestros, de médicos, de artistas, etc., y por ello, desde mi punto de vista, los propios docentes tenemos que crear un escenario

interactivo con el que los alumnos puedan desarrollar un sentido de comunidad, participando así en un proceso de enseñanza-aprendizaje más cercano a lo que es verdaderamente la vida real.

Trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido (Torrelles, y otros, 2011, p. 331).

6. Bibliografía

- Anderson, A., & Lynch, T. (2002). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Barell, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.
- Barrows, H., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- British Council (s.f.). A framework for planning a listening skills lesson. <https://esol.britishcouncil.org/content/teachers/staff-room/teaching-articles/framework-planning-listening-skills-lesson>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura* (36-37), 11-33.
- Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. *Tinkuy*(11), 7-29.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Córdoba, P., Coto, R., & Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-17.
- Council of Europe (2018). *Companion Volume. Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assesment*. Disponible en <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment*. Starsbourg: Language Policy Unit. Disponible en <https://rm.coe.int/16802fc1bf> Traducido al español por el Instituto Cervantes: *Marco Común Europea de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Anaya, junio 2002. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC, núm. 29, 1507-1937 (2014). Disponible en <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>

- Dunkel, P. (1991). Listening in the Native and Second/Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Feyten, C. M. (1991). The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180.
- Gómez, A., & Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. ACIMED, 11(6). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3173380>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon: Oxford.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de Cantabria, 1 de abril de 2015, núm. 70, p. 10972. Disponible en <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=285209L>
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lozano, L., & Chacón, R. (2017). La legislación de los programas bilingües en educación infantil y primaria desde la perspectiva docente. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística*, 16(1), 3-22.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE- the European Dimension: Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä. Finland: UniCOM.
- Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los Cuerpos Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad autónoma de Cantabria. BOC, núm. 181, 31555-31561 (2017). Disponible en <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=254420>
- Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria,

BOC, núm. 70, 10972- 10982 (2015). Disponible en <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=285209>

Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC, núm. 232, 39195- 39212 (2013). Disponible en <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=258399>

Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173773.pdf>

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., & Cela, J. M. (2011). Competencia de Trabajo en Equipo: Definición y Categorización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344.

Tusón, J. (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Anexo I

Ejemplo de ficha individual del juego *Matching tastes* (*while-listening activity*-
Interacción entre personas)

Choose your answer:					CLASSMATE <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
What is your favourite colour?	red	yellow	blue	green	
What is your favourite sport?	tennis	football	basketball	hockey	
What is your favourite country?	Spain	England	Portugal	Italy	
What is your favourite animal?	dog	monkey	cat	zebra	
What is your favourite type of food?	Indian food	Mexican food	Spanish food	Italian food	
What is your favourite football club?	Real Madrid	Real Racing Club	Barça	Athletic Club	

Anexo II

Ejemplos de cartas para el juego de Bonnie & Clyde (post-listening activity- Interacción entre personas).



Hello!
My name
is Chloe!

My favourite colour is red.

My favourite sport is hockey.

My favourite animal is the cat.

My favourite type of food is Italian food.




Hello!
My name
is Ben!

My favourite colour is yellow.


My favourite sport is football

My favourite animal is the dog.

My favourite type of food is Indian food.



Hello!
My name
is Bonnie!



My favourite colour is blue.

My favourite sport is tennis.

My favourite animal is the monkey.

My favourite type of food is Mexican food.



Hello!
My name
is Clyde!



My favourite colour is red.

My favourite sport is basketball.

My favourite animal is the zebra.

My favourite type of food is Indian food.

Ejemplo de ficha de investigación para el juego Bonnie & Clyde (*post-listening activity*- Interacción entre personas).

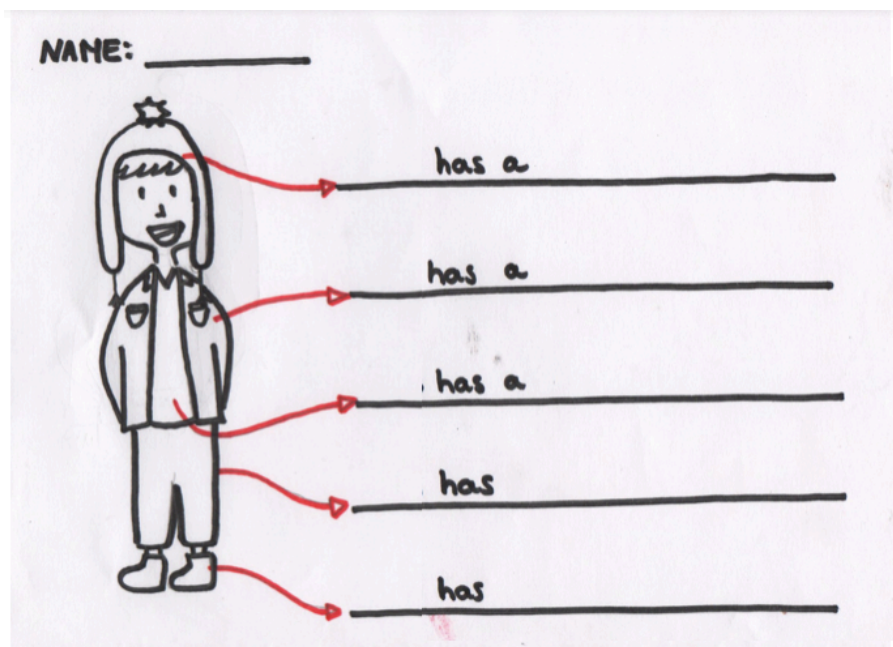
FICHA DE INVESTIGACIÓN



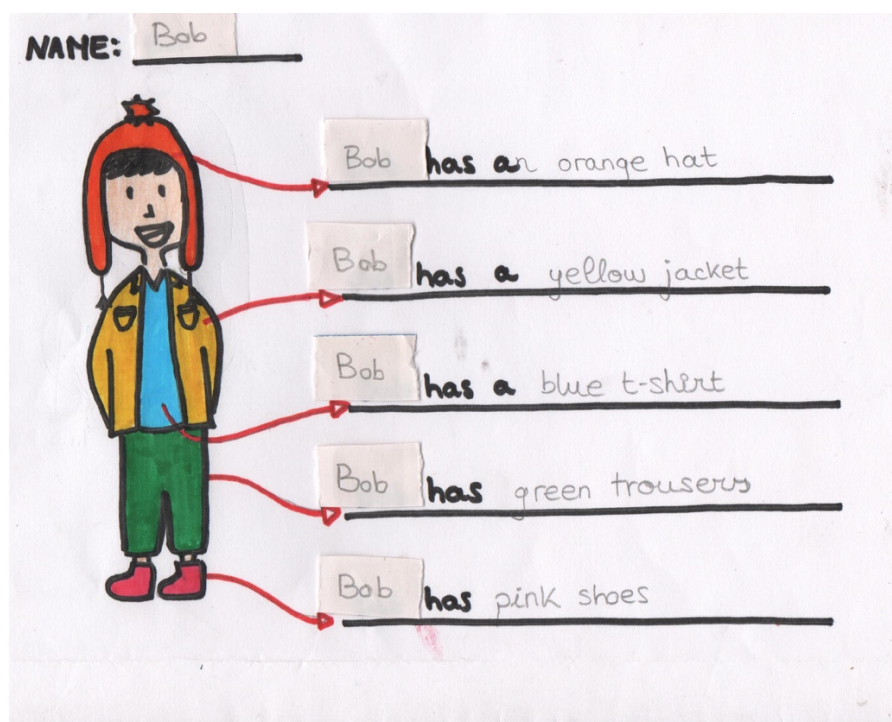
Names	What is your favourite colour?				What is your favourite sport?				What is your favourite animal?				What is your favourite type of food?			
Lucía	red	yellow	blue	green	tennis	football	basketball	hockey	dog	monkey	cat	zebra	Indian food	Mexican food	Spanish food	Italian food
Jorge	red	yellow	blue	green	tennis	football	basketball	hockey	dog	monkey	cat	zebra	Indian food	Mexican food	Spanish food	Italian food
Paula	red	yellow	blue	green	tennis	football	basketball	hockey	dog	monkey	cat	zebra	Indian food	Mexican food	Spanish food	Italian food
Javier	red	yellow	blue	green	tennis	football	basketball	hockey	dog	monkey	cat	zebra	Indian food	Mexican food	Spanish food	Italian food
Marta	red	yellow	blue	green	tennis	football	basketball	hockey	dog	monkey	cat	zebra	Indian food	Mexican food	Spanish food	Italian food
Claudia	red	yellow	blue	green	tennis	football	basketball	hockey	dog	monkey	cat	zebra	Indian food	Mexican food	Spanish food	Italian food
...	red	yellow	blue	green	tennis	football	basketball	hockey	dog	monkey	cat	zebra	Indian food	Mexican food	Spanish food	Italian food
Bonnie	red	yellow	blue	green	tennis	football	basketball	hockey	dog	monkey	cat	zebra	Indian food	Mexican food	Spanish food	Italian food
Clyde	red	yellow	blue	green	tennis	football	basketball	hockey	dog	monkey	cat	zebra	Indian food	Mexican food	Spanish food	Italian food

Anexo III






Ejemplo de ficha que debe completar cada grupo al inicio de la actividad (*while-listening activity*- Conferencia).



Ejemplo de ficha resuelta:

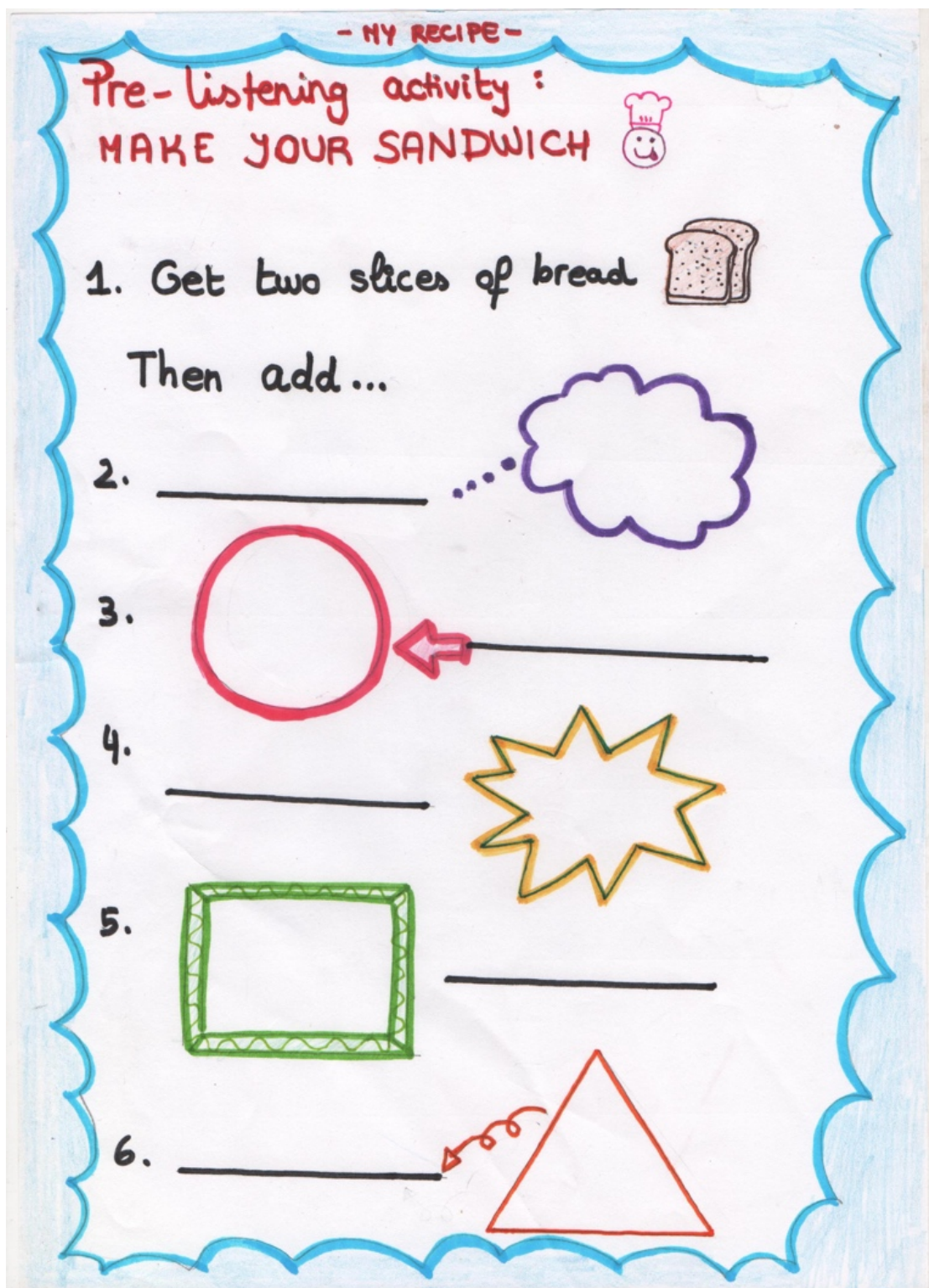


Ejemplo de ficha que tendrán que completar cuando formen parte del público o audiencia (*while-listening activity*- Conferencia):

NOME: _____	NOME: _____	NOME: _____	NOME: _____	NOME: _____
				


Anexo IV


Ejemplo de ficha grupal de la actividad *Make your sandwich* (pre-listening activity- Anuncios e instrucciones).




Ejemplo de ficha resuelta:



- MY RECIPE -


Pre-listening activity :
MAKE YOUR SANDWICH 

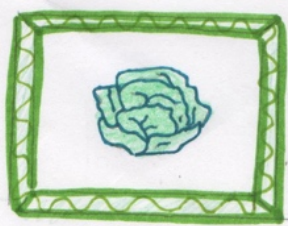
1. Get two slices of bread 


Then add...

2. ham 

3.  cheese 

4. tomato 

5.  lettuce

6. mayonnaise 

Anexo V

Ejemplo de ficha del ejercicio “*evaluate yourself!*” (*post-listening activity*- Anuncios e Instrucciones):

EVALUATE YOURSELF!

Elige el número en función de cómo hayáis trabajado:

¿Creéis que habéis trabajado de forma cooperativa?	POCO	1	2	3	4	5	MUCHO
¿Os habéis escuchado unos a otros?	POCO	1	2	3	4	5	MUCHO
¿Habéis debatido las ideas y opiniones?	POCO	1	2	3	4	5	MUCHO
¿Habéis aportado todos algo al grupo?	POCO	1	2	3	4	5	MUCHO
¿Os habéis apoyado unos a otros?	POCO	1	2	3	4	5	MUCHO
¿Habéis sido todos responsables a la hora de completar la actividad?	POCO	1	2	3	4	5	MUCHO

Responde a las preguntas sinceramente:

¿Qué es lo que mejor habéis hecho como grupo?

¿Qué os ha parecido más fácil a la hora de trabajar en grupo?

¿Qué os ha parecido más difícil a la hora de trabajar en grupo?

¿Qué nota daríais a vuestro trabajo en grupo?

Anexo VI

Ejercicio “Let’s sing our feelings!” (*while-listening activity*- Grabaciones)

Vídeo de la página web: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/songs/feelings-are-feelings>



Ejercicio a realizar:

Feelings are feelings

Listen to the song. Put the feelings in the order that you hear them.

excited



happy



calm



sad



hungry



angry



thirsty



bad



Anexo VII

Ejemplo de cartas del juego “role playing” (post-listening activity- Grabaciones):

